

「実践的指導力を育成する教育研究の確立を目指して」

「先導的の大学改革推進委託事業シンポジウム2011」基調講演

平成23年6月11日

国立教育政策研究所長

徳永 保

「実践的指導力を育成する教育研究の確立を目指して」



国立教育政策研究所長 徳永 保

国立教育政策研究所、徳永でございます。よろしくお願いたします。今日は先導的な委託事業ということで、考えてみますと、委託したときは私自身が委託したわけで、自分が委託した事業で喋ってしまうのも、やや自作自演のような気がいたしますけれども、今は立場を変えましたので、お話をさせていただこうと思っております。

私は元々、教育学の専門家でもございませぬし、また、大学の研究者でもございませぬ。文部科学省で、いわば行政の面から様々な教育政策に関わってきた者でございます。私の経歴を申し上げれば、かつて文部省の初等中等教育局の地方課というところで、公務員系の専門職員であったのが昭和56年くらいでございまして、そのときに早くも試補制度の導入と言うことが議論されたわけでございます。採用的な試補にするのか、免許上の試補にするのか、いろんな議論の末に昭和60年からの初任者研修に結びついていったわけですし、私自身はといえば、今ちょっと反省をしているわけでございますが、そのときに教員の採用に関する改善の通知を出したのでございます。それは知識を重視するのではなく人柄を重視した選考をしてくださいという、大学の教員養成教育を全く無視したような通知でございまして、

今までは筆記試験で選考していたものを、プールで50m泳がせるとか、そういった人物重視で選考するというような、いまだもってそのことが教員採用選考の基本ベースとなっていることに対して、若干反省をしておりますけど、そういう立場で教員養成は眺めていたのでございます。当時を思い出しますと各都道府県に対して、上越教育大学に学生を派遣して頂きたいというような要請の通知を出したことも覚えております。さまざまそういった意味で、その後地方課、財務課に改めてもう一回勤務いたしましたけれど、そういった立場から私はいろいろなことを考えてきたわけでございます。

文部科学省としての教員の資質向上政策の全体的な状況を見るわけでございますが、基本的には文部科学省とすれば、処遇政策ということがまず教員政策の基本でございます。文部科学省の初等中等教育局の指導要領という指導要素を除けば、なんといっても一丁目一番地の政策は義務教育費国庫負担法でございまして、教員の処遇を確実にすることによって、まずは教員志望者に優秀な人材を得るということから、文部科学省の教員政策が始まっているのでございます。そして二番目の政策が、こちらの右側にあります任用政策でございまして、この方法でいわば昭和32年以来、県費負担教職員制度ということの中で、各都道府県において安定的に一定数の採用を確保する、こういった観点から、具体的に大学において優秀な学生に教員採用試験を目指していただくという方向を打ち出しているわけでございます。現在、文部科学省では地方分権政策の一環として、例えば教員の人事権を市町村に委譲するといったことの検討が進んでいるわけでございますが、一方では私自身、中央官庁として地方分権を推進した立場ではありますけれども、県費負担教職員制度によって一定数の安定した採用を確保されているということが、なんといっても優秀な人材を教員に志望させているという大きな実際の条件ということは、いろいろな理屈面ではなく、学生自身のいわばマインドの

問題として、安定した採用ということが何より重要だということを考えますと、やはり教員の資質の確保という点では県費負担教職員制度というものの効用というものを改めて見直さなくてはならないと思っております。その義務教育費国庫負担制度、県費負担教職員制度ということを前提にした上で、免許状制度、養成教育、研修というような政策を展開してきたわけでございます。私は、この（スライド）養成教育の欄には、国立教員養成学部ですとか教員養成GPですとか、いろいろなものを書いておりますが、これはどちらかという当たり前のようなことを書いているわけございまして、このふたつを無くしますと、養成教育については、かなり文部科学省はほとんど何もしてこなかったのかと言われると思います。これまで免許法を改正するというを通じて、大学の教員養成教育についての変化を促すという立場をとって参りましたけれど、考えましても、免許法の教職科目と教科専門科目の割り振りを変えたり、あるいは教職科目に科目を付け加えること、そういうこと自体が大学の教員の構成に対して一定の影響を持ち、あるいは一定の大学の教員養成教育に影響を持ってきたということは否定いたしませんけれど、養成教育そのものについて何か真正面から取り組んできたわけではございません。そういったことが今日の様々な状況が生じている大きな原因だと思っております。

文部科学省ではどちらかという大学の教員養成教育の中身ではなく、それをいわばネガティブな形で受け止めつつ、研修制度を強化してきたということでございます。いわば大学の教員養成教育に対する不信感の上に、初任者研修制度、その他10年研修制度というようなものを構築してきたわけで、こういったことについては施策全体の整合性といったものについて、もう一度見直さなくてははいけないと思っております。その意味で平成18年の中央教育審議会答申の中に盛り込まれた、まずは教職課程そのものをきちっと見直して改革をしていくという方向は、ある意味では画期的であったと思っております。その中では教職指導という概念が導入されましたし、教職実践演習という新しい要素も入ったわけございまして、教職大学院というのはあくまでも教職課程の改革の先導的モデルとして構築されたわけで、

その意味では今言われているような教員養成機関の延長という意味合いで教職大学院は設計されたわけではありませぬので、ややその点について教職大学院の位置づけが曖昧であることは否めないのございまして、ある意味で教職大学院においては専門職大学院制度という枠組みを使いましたので、そこでは実務家教員制度が必然的に導入されますし、あるいはまた専門職としての教員を養成するという立場から、教員養成教育の中身自体をかなり規定するというようなことがあって、その意味では徐々に大学の教員養成教育の内容自体について、文部科学省が関心を持って取り組んだ政策であると思っております。ただこういったことは、文部科学省の立場から滔々と説明したわけでございます。現在の中央教育審議会での新しい教員養成の仕組みについての議論が行われているわけでございますが、考えてみますと、教員の現状をふまえて、「その資質が問題だ、だから教員養成制度にメスを入れなければいけない。」というのは、教育行政担当者としては当然の発想なのかもしれませんけれど、本当にそれでいいのかという問題があろうと思っております。まず第一に教員養成システムというものが、そもそも何を教員に教えるのか、教員が何を持っていなければいけないかということについての教育学上の内在的な要因があつて初めて議論されるべき事柄でございます。私自身これまで獣医の6年制の法案の作成ですとか、薬学6年制の問題でございますとか、法科大学院制度、さまざまな問題を取り扱って参りましたし、かつて大学課の課長補佐として大学院重点化等も指導し、新しい奈良及び北陸の先端大学院大学の創設にも関わってまいりましたが、そういう新しい大学院というのは必ず、いわば学問的な発展というものがあり、学問的な発展を教育研究面において具現化するために新しい大学院を作ることが基本にあつたわけですが、現実のシステムプログラマーに問題があるから北陸先端大学院大学の情報科学研究科をつくるとか、薬剤師の資質の問題だから薬学6制をするというようなことは、あまり議論としてはないわけで、あくまでも当該その養成に関わるところの学問的な発展ということがまずあり、そのことを具現化する手段として就業年限を延長したり、あるいは大学院を作ってきたということがあり

ますが、なぜ教育学と教員養成だけそういう出口あるいは行った先の議論から起きるのかということについては、文部科学省の立場とすれば当たり前かもしれないけれども、やはり大学の教育学関係者からみれば、そこは少し本当にそれでいいのかということを考え直していかなければと思っております。また、なんといっても学校教育の課題のすべてを、教員の資質能力と教育条件整備の問題に還元していいのかという問題がございます。学校でうまくいかないことは全て教職員定数が足りないからなのか、あるいは教員の資質が悪いのかといった問いかけ自体がやや問題がありまして、もしかしたら我が国の学校のシステム自体、あるいはそこで行われている教育のシステム、あるいはその基本となっている教育課程の考え方自体が、もはや時代遅れであるかもしれないという疑問をなしに全ての問題事象を、条件整備の問題と教員の資質の問題にすり替えてしまっ、何か問題が起きれば、とにかく教職員定数を増やすか、教員の資質をあげるか、それで問題が片づくという議論を30年くらいしてきたわけですが、本当にそういうことでいいのかということについては、まずは大学の教育学関係者からそういう問題提起をすべきだと思っております。私は今日は国立政策研究所の所長という立場で、自分としては文部科学省と大学との中間的なミッドウェイくらいだと思っておりますので、そういう立場から発言をいたしますと、大学人の立場から言うと、むしろ教育学の発展があり、それを教員養成教育に活かすためにこそ教員養成制度を改革するというような、そうなるべきだと思っております。是非そういう立場で大学人はものごとを考えていただければと思っております。私なりに、文部科学省の新しいキャッチコピー的な言葉を使いますと、新しい学校教育のあり方を実現する、要するに「新しい学び、新しい学校」と言われているような新しい学校教育の在り方を実現するために、そういう新しい学習形態、教育課程、授業形態、指導方法を創出する研究があり、その研究成果を踏まえた体系的な教員養成教育があり、そしてこういったことを実際に実現するために大学の教育組織なり、教育体制等の教育課程を見なおすのだと。その結果として、たとえば修業年限を長くする、あるいは大学院を教員養成教育

の正式な場として位置づける、あるいは教育課程として免許状を考えていくというような発想が、そもそも大学人のほうから出てきて然るべきではないかというふうに思っているわけでございます。文部科学省で勝手なことを言っておいて、大学院に別の立場で考えるというのは、やや少し無責任な調子のいい発想かもしれませんが、そういうことが本来の大学ということを中心に考えたときにはいいのだと思います。私自身が初等中等教育で役人人生の半分を過ごしてきましたが、最近10年間くらいは学術研究と大学教育そのものに携わっていますので、やはり大学なりそういった立場から考えますと、そういう意味で教員養成をも見直していくという発想が必要だろうと思っております。その意味でまず私が申し上げたいのは、大学の教育研究のやり方、ここでそんなことを言っていると、先生方に何を言っているのだというふうに叱られそうでございますが、大学行政に携わった者として当たり前のことを復唱いたしますと、大学の本質は自律的な運営の下に高度な研究を行い、その研究に裏付けられた教育を行い、そして独占的に学位を授与する機関、これが大学の定義でございます。そういう意味では、教育と研究が一体化というフンボルト以来の大学の理念というのは現在も生きているわけございまして、研究に裏付けられた教育ということは、大学の全ての分野においていえるわけでございます。そしてそのことは教育学も例外ではないわけで、教員養成教育を充実したものにするためには、教員養成に関わる研究をまず充実させる必要があるということだと思っております。時々そういうことを申しますと、教員養成を主たる目的とする教育学部においては、やや不幸な歴史がありまして、教育と研究というものが全然別物ととらえられていて、その場合の研究というのが「学校で具体的にどう教えるか」という教員養成に関わる研究ではなく、むしろ教科専門あるいは教職専門のバックグラウンドに関わる研究のことを指し、その研究と教員養成に係る教育というものを別のことにとらえて、教育と研究を二元的な対立軸のように考えることが今まで往々にしてあったわけでございます。やはりそうではなくて、基本的に今日シンポジウムのテーマとなっておりますような、子供たちをいかに、どのように教えるかというよう

な学習に関する科学，そのことを基軸とするような研究があり，その高度な研究に裏付けられた教員養成教育があるということ自体が大学の本来的な在り方でございますので，その意味では私はいま今日のようなシンポジウムが行われ，まずは具体的な研究が進むことがふさわしいのだと思っております。その意味で，現在中央教育審議会では必ずしもそうはなっておりませんが，真に今日考えなければいけない課題というのは，この（スライド）一番下に書きましたような“新しい学びと新しい学校を担う新しい教師を育てる実践的な教員養成教育”，そしてそのバックグラウンドとなる実践的な教育学研究であろうと思っております。

これは今日ご議論いただくことでございますが，私なりに，必ずしも教育の専門家ではございませんが行政官を長く続けた立場から，これまでの各教科の指導等に関する教職科目，教職課程の専門科目の構成というものを考えてみますと，私なりにこう受け止めております。ひとつは教科に関する専門科目があり，教職に関する専門科目があると。それらを具体化する計画，方法等に関する学問がある。しかしながら，これらを具体化する計画，方法等に関する学問のボリューム自体がとても小さいということがございますので，学生の知能と精神と身体において統合するということになっているわけでございます。ただこういう傾向は必ずしも教育学に限った傾向ではなく，学問がどんどん進展し，先生方の切り口が専門・細分化されていきますと，往々にして統合的なことは学生にお任せということになりがちで，話を伺いますと，よく企業の採用を担当する役員の方や部長さんにインタビューを行っておりますけれども，最近の学生の特色は一言で言うと優秀である，しかしながらピンポイントで優秀であるというのが多くのご意見でございまして，例えば研究大学と称される大学の機械工学科を卒業していても，機械工学一般についてはあまりよく判っていない，とにかく非常に熱力学の最先端の分野なり，制御工学の最先端の分野は知っているかもしれないけれど，機械工学全体についての知識がない。大学の教員のほうからすれば，それはみんな教えているはずでお前の頭の中で統合しろということなのかもしれません。やはり少なくとも機械工学のような，元々性格的に

なにかいろいろな諸科学を統合して実現をするということが機械工学の本質であるとすれば，統合する方法を教えないということは些かいかげなものかと思っております。そのような意味で教育学も，教育に関連する諸科学の成果を教育という場に焦点的に応用するという，一番中心的な応用科学でございますので，ある意味では機械工学に似た面がありますので，学生たちに対して，その教科に関する専門科目と教職に関する専門科目といったバックグラウンドとなっている事柄をどのように統合し，どのように包括し，どのように具現化するかということ自体を教えるということが必要なのかなと思っているわけでございます。

また，この（スライドの）以下に書いたことが私の雑感でございます。今日は多くは教育学部，それも教員養成を主目的とする教育学部の先生方ではありますが，現実に教員として採用される者の多くが，いわば教員養成を主目的とした教育学部ではなく，むしろ一般学部，一般大学の教職課程の出身者であるわけでございますが，往々にしてその問題は，こう書くと（スライド）特定の単科大学等を想定してしまいますけれども，農学部ですとか，水産学部というようなところで理科教員の免許を取られますと，往々にしてこういうことになりがちでございます。こういったことについても，非常に特定のことにについてはよく知っているけれども，あまり他のことについては知らない。したがって，例えばお茶の水女子大学理学部で理科教育に関しての教員研修を行っておりますが，聞いてみますと，大学で化学とか物理を習った方々が教員になっていて，中学校でその分野の指導は出来るのだけど，植物の分類のようなことは出来ないようで，学校に生えている植物の系統分類をさせた瞬間に全然できないと，あなたは大学の理学部を卒業しているのでしょうという話しですけど「私は化学ですから」といって，そういうことが出来るのが校長と教頭しかいないというようなことを他の人もおっしゃられています。ただ逆に，だからといって今，東京都北区では小中学校の全ての教員に，理科教育をどうやって教えたらいいかということをお茶の水女子大に研修を委託している。文京区も中学校の理科の先生や，小学校で理科教育の中心となっている先生の研修を委託し，お茶

の水女子大学がいわば実験を通して理科教育を学ぶ、そのお手伝いをしますと言いながら、お茶の水女子大学に教員に来てもらって授業計画をしますので、教員からすれば授業の準備のつもりで来ていますが、それは実質研修となっているということでございます。考えてみればですね、出身大学はいったい何をしていたのかということになるのでございまして、そこできちっと理科の教育はどうしたらいいのかという教育を受けてきたわけですが、それが教員になってから、お茶の水女子大学理学部の先生方から、理科をどう教えたらいいのかという指導を受けなければいけないということ自体がやはり、教育関係者として些かいかげなものかという問題意識を持っていただきたいところではございます。

そういうネガティブな話をしてもしょうがないので、私なりにではございますけど、今後、より文部科学省の学習指導要領の内容が、学校現場にとっては柔軟な内容で主体的な教科のカリキュラム編成がよりしやすくなると思っております。なんといっても最近の文部科学省は、ここ20年間の方向として、明確に知識・技能というものとそれを活用する能力というものを対等な場に置いているのでございまして、そもそも私も国立政策研究所の中で、さまざま議論しておりますけども、かつては昭和40年代くらいであれば、それぞれの教科が何のためにその教科に分かれ、何をその教科で教えるのかということは明確ではありました。しかしながら、今でいうように基礎的な知識や技能とは別に、それを活用する能力というのが明確におかれ、またはOECDのようなところでも、さまざまなキーコンピテンシーズが定義され、あるいは様々な21世紀型スキルというものが提唱され、また文部科学省自身も全ての教科を通して言語的活動の充実というようなことを言っていますとですね、そもそも国語なり算数なり社会科なり、そういった教科自体が何を目的とした教科なのかで、その教科活動としてどういったことを子供たちに身につけさせたいのかということがかつてのように明確ではなくなってきているわけでもございまして、その意味で、よりカリキュラム研究なり教科の研究というものが必要だと思っておりますし、そういったことを踏まえて具体的な授業計画を考えていかなければいけない、そういう要請がある

上に、なおかつ、また個別学習ですとか履修過程、習得過程といった指導を想定した授業計画、あるいは子どもの能動的な授業参画を想定した授業計画ですとか、非常に難しくなっているわけでもございまして、こういったことについて、きちっと教員が授業計画作成できるような、そういったことを大学では教えなければいけませんし、そのためのバックグラウンドである研究が必要であると思っております。

これは(スライド)私が様々なところで、ディスカッションしながら、私なりに受け止めたイメージをまとめたものでございますが、これはともかくとして私なりに思っていますのは、こういう新しい学び新しい学校を実現するためには、もちろん教員養成教育の中身を改革していくという他にも、こういう学校制度の概念転換ですとか自主性・自律性の確立の問題もあるでしょう。また同時に教育課程編成基準を変えていくという問題もあると思っております。今申しましたように、今の指導要領自体がやや全体として判りにくくなってきているわけでもございます。各教科というものの、いわばコンテンツのようなものと、その各教科の学習活動を通じて育成されるべきスキルというようなものが渾然一体とされておりますので、今後学習指導要領をどうしていくのか、どのような教育課程基準の在り方をどうしていくのかというようなことを考えていくために、現行の学習指導要領と全く反対のようなモデルを作って、施策を形成する上での選択肢の一つとして考えていく方法もあるのではないかという観点から、現在国立教育政策研究所で角屋基礎研究部長を中心に、スキルという言葉を使うと誤解を招きますが今日は判りやすく申しますと、スキルオリエンテッドの教育課程というものを考えてみたらどうか、これはもう今は学校分野オリエンテッドでの教育課程でございまして、そういったものを対比させるようなことも大事ではないかと思っております。逆に国立教育政策研究所ではこういったことの研究をしているわけでもございまして、大学におきましても、よりそういったことについての様々な豊富な、より多様な研究が必要だと思っております。

そのほかに学校施設、情報環境といった問題がございまして。先日、OECDのアナリストの講演もあり

ましたけども、学校施設と学習スタイルというものが結構密接な関係を持っているということは皆様をご承知だと思っておりますが、今後は学校施設や情報環境も含めて、どういう教育形態があり得るのかということを探っていかなくてはいけないわけでございます。こういう従来型のいわばベダゴジーといえますか授業方法に加えて、学校施設の在り方、あるいはまた教育課程全体の設計、授業方法と密接不可分の関係でございますけども、さらにその上に学校の自主性・自律性の問題、あるいは地域における学校の問題、こういうことを考えていかなければいけないのでございます。せっかくの機会ですから若干付随して申しますと、私なりに思っておりますことは、日本はこれから人口がどんどん減っていくわけでございます。人口が減っていくということは、割り当てるべき資源もかなり制約をされてきているわけでございます。人口が増え、経済成長があり、そういう意味で人員・建物・予算等について割り当てるべき資源が沢山あるときは、それぞれの規模・目的に沿った形での資源の割当てということも可能だったわけでございますが、今後資源がどんどん少なくなっていく、例えば東北地方は東日本大震災がくる以前の総務省が出している予測として、2050年には人口が700万人台になるといわれているわけでございます。これは震災前の予測でございます。現在東北地方は1100万人弱の人口がありますが、これが2050年には700万人台にまで減っていくということが、もう3月以前で予測されているわけございまして、そうしますと、今までのように、幼稚園と保育所の機能が違うからといって、資源を別々に分けあっているということが可能なんだろうか、というようなことがあります。その意味では、学校設置者や学校種の色をこえた学校間の連携や一体的運営、あるいは教育と福祉の一体的運営というのが当たりまえになってくる時代が来るのではないかと、特にこれは都市部と地域の問題がありますので、極端に申し上げますと、人口集中地域での学校教育と、いわゆる地方と言われるところの学校教育の在り方が違ってくるということさえ予想されるわけでございます。我々はこれくらいの柔軟性をもって、これからどうやって教育が展開されていくのかということについて、考えていかなくてはいい

ないと思っています。いわば、いま言ったことの繰り返しになります、私が大学の教育や大学の学術研究について、全国共同利用というようなことを展開してきたことも、こういう人口減少局面での資源の有効活用というものだと思っております。その上で一方では、日本の国の経済成長のこれからを確保する観点から、東アジアの経済成長を見据えて、これに雇用政策と人材育成政策に沿った形で展開する必要があると思っております。その意味では、ここに書いてあるような新たな子どもたちへの教育は、これはほとんどOECDがやっているキーコンピテンシーズとか21世紀型スキルと同じようなものでございますので、言い方を変えて言っているだけで、内容としては目新しいものではありませんが、その視点として東アジアの経済成長と国際分業の拡大を見据えた雇用政策・人材育成政策という観点でも、教育学の研究が必要だと思っております。

こういう各教科の指導等によって、教職課程専門科目の再構築に際し、いろんな試みがあります。これについてはまた後ほど、また皆さんの細かいご報告・ご発表があらうと思っておりますので、私から様々なことを申し上げることは避けたいと思っておりますけれど、現に国立教育政策研究所のプロジェクト研究の教員養成の在り方に関する調査研究においても、様々な大学の取組み状況を調査しております。必ずしも今日は上越教育大学がご提唱いただいているような意味でのアプローチとは限りませんが、私はそういう意味で学術研究なり学問でございますから、いろんなアプローチによる議論が大いにあって良いと思いますし、そこはお互いに議論して、それぞれにやっていくものですし、また正直申し上げれば、大学の教育でございますから、将来的にはある大学、違うA大学とB大学で違うやり方での教育があっても当然しかるべきであって、むしろそれを一律に限定するということが自体がやや19世紀・20世紀的な考え方でございますので、大いにさまざまなアプローチで、それぞれの立場で研究していただききたいなというふうに思っております。

ただ共通してお願いしたいことでございますが、やはりこれから大学教育全体に求められているのは、学位プログラム化とその為の教育情報の公表ということでございます。基本的に日本の大学教育、やは

りこれまでは組織オリエンテッドの大学制度でございましたから、学生も教員も特定の教育研究組織に所属し、学生にとっては特定の教育研究組織を卒業したということが、いわば全体の履修証明になっているのでございます。もちろん学生にとっては学位というものがありますけれども、学位もかなり幅の広い学位でございまして、博士（文学）とか博士（法学）である限りは、その学生がどういう知識・技術を習得したのか判らないわけでございます。私、平成3年に学位規則を改正いたしましたけれども、かなりその運用については誤解があるようございまして、そのとき私が目指しましたのは、例えば文学博士を博士（文学）にしたかったのではなく、博士（中世古典和歌）ですとか博士（西洋文学）くらいの学位表記していただきたい、そのことによってその学生の、どういう知識なり技術なりというものを持っているのが明確になるような学位ノミネーションしていただきたいと思っていたのでございますが、ただそこところがちょっと難しい、また設置審のほうで一旦決めた学位を変えることがちょっとやや難しくなったり、逆に学位領域を変えると、新しい教育研究組織が作れなく、学位分野が同じであればそこ出ただけでいいというようなことを言っておりますので、なかなか皆さん方からすると、できるだけ幅広い学位を付したほうが得だというようなことになっているわけでございますが、日本の大学の学位がシンガポールでは一部通用しなくなってきたておきまして、博士についても試験をして何を知っている確認をするというようなこともございまして、国立大学の大規模研究大学と言われているところがアメリカのスタンフォード大学等との交流を断られたりですね、それは何故かという、日本のように機械工学科、機械工学の修士というようなことではなかなか難しくなっています。やはりその学生が当該学位プログラムにおいてどのような知識・技術を習得したのかということが明らかになって、そういったことをいわば大学自身が保証していくことが必要でございまして。そのために本来でありますれば、大学制度全体を、学部・研究科制度を廃止してですね、学位プログラムオリエンテッドのアメリカのような大学制度に転換していくというのが一番判りやすいわけですが、これでは大混乱を

引き起こすだけでございますので、そういったことを緩和する観点から、まずは現行の教育研究組織オリエンテッドの大学制度を残しつつ、その中でそれぞれの学科・研究科専攻という、あるいはその専攻の中の更にコースと言うようなレベルで、どのような知識・技術を習得できるのかということを大学にあらかじめ公表していただく、そのことを義務づけ、それに相応した学位を授与することによって、その当該学位を得ている学生がどのような知識・技術を実際大学教育を通じて習得したのかを保証していくという体制にしてきたわけでございます。なかなか制度は始まりましたけれども、趣旨がどうも浸透しておりませんので、シラバスひとつをとりましても、相変わらず理学部の先生のシラバスと、工学部の先生のシラバスと、法学部の先生のシラバスが全く違うようにですね、なかなか教育情報を公表するといっても、受け止め方が違いますが、基本的にはこういうことを目指し、そのこと自体が国際的に通用するということが何よりも肝要でございまして、日本の中での一部の学部分野の了解ということではなく、世界に通用するような意味での教育情報の公表とそのため学位授与、そういうことをもって学位プログラムとっている訳でございますので、教育学の分野におきましても、先ほど言ったどのようなアプローチをとりましても、具体的にどのような知識・技術を学生が教員養成教育を通じて習得したのかということ、きちっとやはり保証していくような措置が必要だと思っております。

私なりにいろいろ考えましたことは、実技などの教科に関する専門知識と、学習関連諸科学の活用による授業計画、こういったものをきちっと教科構成、教科内容に関する授業科目はやはり新しく作っていくのだということは私なりに思っていますけれど、そういうことを言いますと、それではどこの授業科目を削ってどこを増やすのかと、あるいは今これ以上、学生の教養を減らしていいのかという問題もあるわけございまして、また一方では誰が教えるのかという問題が当然生来するわけでございます。先ほど詳しい説明は割愛いたしましたが、例えば島根大学ではそういう教科と教職の架橋をする分野の教育については、教職と教科の先生がチームティーチングで教えているわけでございますが、こういう

ことをずっと続けていくわけにはいかないわけで、時間と教員をいかに確保するかということにケアして、たぶん教育学部として都合良く解釈をすると、教員養成機関が養成するんだらうと、そうすればプラスαですから、どこを削る必要もなく、追加的に出来るかもなどというようにも思いますし、誰が教えるのかといった段階で、日本中の教職課程にあまねくそういった授業科目を設けることは実際上困難だとすれば、特定の大学院に拠点的にそういう授業科目を開設していくようなことが必要なのかなと。そういった授業科目と、そのための授業科目を教えるべき教員の審査基準をやはりきちんとしなければいけない。それは従来型の教職科目、あるいは教科専門科目の審査基準で選んでいる限りはやはり、新しい架橋するような授業科目の教員の選考はなかなか難しいのではないかと気がしておりますので、そうすると教職課程上、新しいカテゴリーを導入し、そのカテゴリーに相応しい認定基準、選考基準を別途に設ける。少なくとも教職課程に新しいカテゴリーが設けられれば、当然、大学設置認可に関わる教員選考審査基準も新しくなりますし、そうすれば各大学における教員選考基準も新しいものができるいくだろうというようなことをごさいますして、こういったことを説明するとですね、初等中等教育関係者からは「大学の中の都合をもって免許法を変えるとは如何な議論なのか、それは免許法を変えなくたって、大学が教員選考をきちっと運用すればいいのではないか」という声が出るのですが、私の長い役人生活の経験として、そういうことを言っているよりは、こういう風にやったほうが現実的だと直感的に思いますので、こういうことを提唱しております。

最後に時間も押し迫って参りましたが、若井先生も冒頭におっしゃいましたが、私自身は機能別分化ということを中心に大学行政の中核として進めてきたわけをごさいます。それは先ほど言いましたように、資源が限定されているという中で、全ての大学が全ての機能に資源をあまねく充当することは出来なくなっているという状況の中で、それぞれが資源を重点的に投入する機能・分野を選択していただきたいということを申し上げているわけをごさいますして、文部科学省が、あなたの大学はこ

ういう大学と決めるというわけではございません。あくまでもその意味で、大学全体がこうというよりも、分野なり機能をそれぞれの大学が選択をし、そこに資源を重点的に投入するわけをごさいます。そういう意味で、よりきめ細かい、それぞれの大学ごとにいろいろな選択があるわけで、今日は誤解を解いておきたいんですが、私が「あなたの大学は修士課程だけの教育だけをお願いします」とか「この大学は博士課程だけ」とかそういうことを機能別分化として言っているわけではないのです。そこは是非是非、誤解の無きよう言っておきたいと思ひますし、また同時に大学全体として、ある特定の分野の研究に資源を重点投入しないからといって、その大学で研究者が研究活動ができなくなるということのカバーするために、いわば全国共同利用というような組織のもとに、たまたま自分の大学で足らざるところを他大学にむしろ依拠して、そちらと一緒に研究をしたり教育をするというような、ぜひこれを判っていてももらいたい、機能別分化という動きと、大学間ネットワーク・全国共同利用というのはセットでございまして、どちらかだけということではなく、ときどき全国共同利用というものと機能別分化を全く別々のように考えている方がいらっしやいますが、あくまでも機能別分化とこれを補完するネットワークという意味で、非重点投入分野については他大学に依拠するということが当然の前提でございまして。こういった大学行政における機能別分化ということをお考えすると、これは全ての教育学部においてお願いしているわけではありませんが、教員養成教育に重点的に資源を投入する大学と学部があっても当然ふさわしいと考えております。そのことが望ましいと思っております。そうしますと、そういう教員養成教育に重点的に資源を投入する大学なり担当学部にあつては、教科の専門的知識に加えて、教科の指導法にも知識・技術・経験等を有する教員を整備できるわけをごさいますして、新しい第3カテゴリーを作つて、教科内容なり教科構成なりという授業科目を作つても、大学のいわば経営方針として重点的に資源を投入するのであれば、そういったところに新たに教員集団を作るということも、今後できていくではないかと思っております。そのことが教員養成教育に重点的に資源を投入する意味と思つ

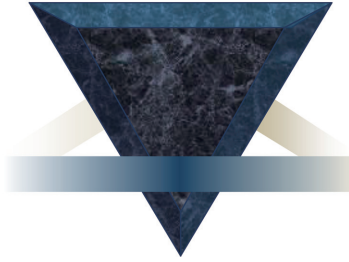
ております。そうしますと、そういう大学では当然、教育課程や授業計画、指導法に関する実践的な研究開発拠点にもなり得るわけでございますし、教科構成又は教科内容の構成に関する専門科目を中核とした教員養成を担う拠点的な大学院にもなり得るわけでもございますし、他大学に対するサービス教育・他学部なり他大学の教職課程の学生の教職実践演習その他を担うセンターとして構成できるわけでございます。

私いま別途、イギリス等の例を参考に大学の財務運営に関する研究も行っておりますけど、基本的にはイギリスなりヨーロッパ、欧米の大学ではサービス教育、例えば留学生に対する日本語教育ですとか、教職課程の学生に対する教育ですとかいうのは、全部担当学部に対して、お願いしている学部の方から一定の見返りの資金、報酬がくるわけでございまして、そういったことの中で大学の資源配分が行われているわけでございます。往々にして教育学部は外部資金が少ないとか、運営費交付金以外の収入がないという話題になります。私自身いろんなところで、運営費交付金依存率というものを見ますと、例えば一番少ない浜松医科大学ですとか滋賀医科大学は20%ちょっとしかありません。東京大学で48%くらい、小樽商科大学で43%から46%くらいです。ところが東京学芸大学で60数%、福岡教育大学で70%ということを見ると、なにか教育学部、大学の教員養成教育が極めて非採算部門といいますか、コスト部門のように思われてしまいますけども、ただそれは考えてみれば、サービス教育に対する対価を計算していないということでもありますので、学内マーケットエコノミーみたいなことを考えますと、こういうことで資源を重点的に投入しても十分コストに見合うような資金を確保できるというような見通しもあります。現在の文部科学省の教職課程の認定は、共同課程のような高等局がやっているような学部型共同設置のような柔軟な仕組みではありませんけども、実質的には非常勤講師としていろんな教職科目を担っている方がいるわけで、現実的には共同実施のようなことになっているわけでございます。今後ぜひ、現在の教員養成制度の変革の上においては、複数の大学が共同して教職課程を置くような概念を導入することも可能だと思います。そういった暁に

は、教員養成教育に資源を重点化するような大学が、他大学の教職実践演習もすべて引き受けるようなこともあって、必要な資金も手当てできるというようなこともございます。

あまりプロ的な中身をディスカッションするシンポジウムの冒頭のお話としては、ややちょっと俗っぽいお話で恐縮でございますが、導入部として、そういう教科内容構成学を取りまく全体的な状況として私の話を聞いていただければと思います。

どうもご静聴ありがとうございました。(拍手)

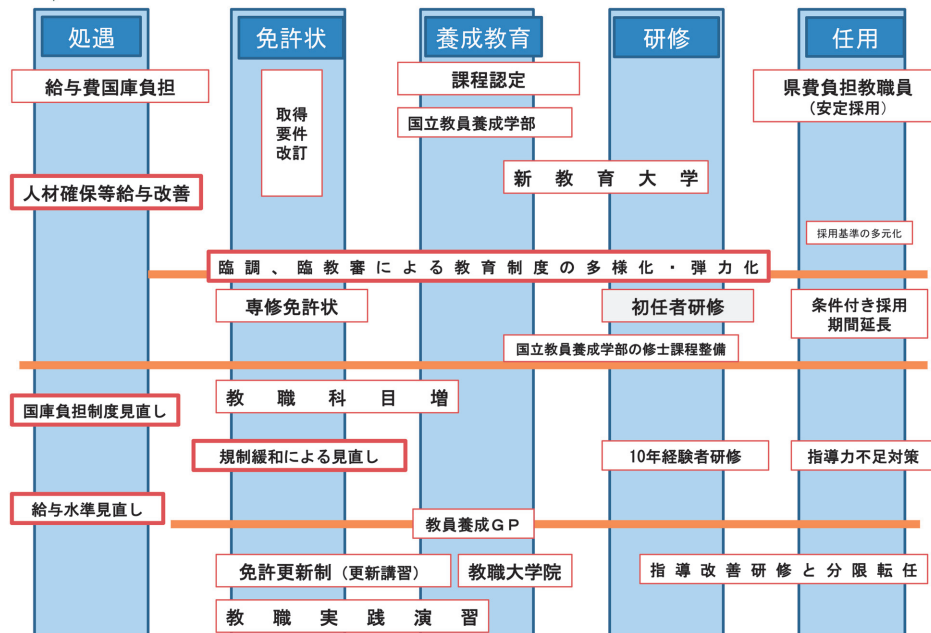


実践的指導力を育成する 教育研究の確立を目指して

平成23年6月11日

国立教育政策研究所長 徳永 保

1 教員の資質能力向上に関する政策の全体状況



2

▼ 2 教員養成システム改革の意義 — 大学の立場から

教員に関する問題事象の改善のための教員養成システムの改革？

学校教育の課題のすべては教員の資質能力と教育条件整備の問題？

むしろ新しい学校教育の在り方を実現するための

① 新しい学習形態、教育課程、授業形態・指導方法を創出する研究



② 研究成果を踏まえた体系的な教員養成教育



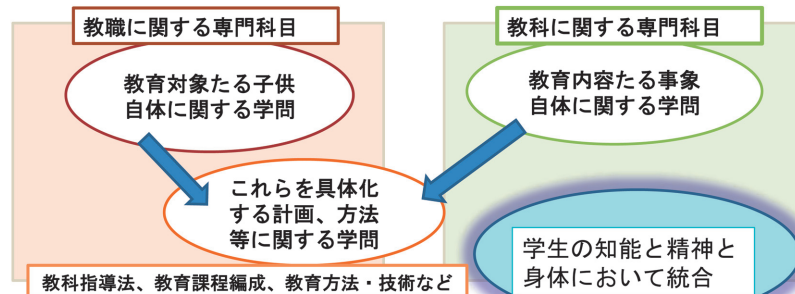
③ ①及び②を実現するための大学の教育組織・教育体制と教育課程

“新しい学びと新しい学校を創出する実践的な教育学研究”

“新しい学びと新しい学校を担う新しい教師を育てる実践的な教員養成教育”

3

▼ 3 各教科の指導等に関する教職課程の専門科目構成の課題



1 教科に関する専門知識の指導の不揃い、過不足

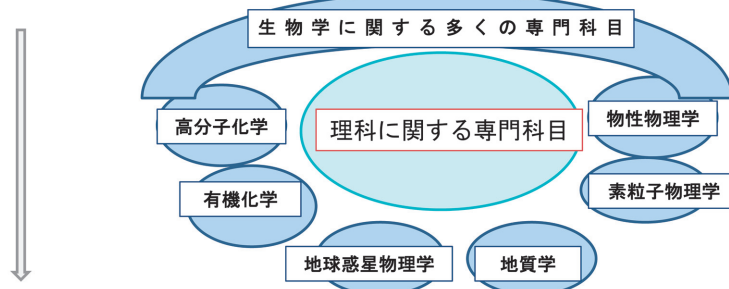
2 以下のような各教科の指導等に関する専門科目の欠如あるいは不足

- 実技など専門知識を踏まえた学習指導方法に関する指導
- 学習指導要領に基づく主体的な教科のカリキュラム編成に関する指導
- 教科に関する専門知識と教育学、認知科学、心理学等の学習関連諸科学の活用による授業計画作成等に関する指導やその修得状況の確認

4

3-1) 教科に関する専門知識の指導の過不足等

学習指導要領を踏まえて、そのすべての教育内容を覆うように授業科目を開設することとして教職課程の認定を受けているが、多くの場合、大学の教員によるそれぞれの専門分野からの授業になりがちと史料



例えば、理科であれば、

- ① それぞれ物理学、化学、生物学、地学の概説や学問を構成している原理を、学習指導要領に沿って教授して必要な専門知識の修得状況を確認すること
- ② 学生に学習指導要領に示された教科の内容の区分毎に学習指導計画を編成させ、その上で、教員として必要な程度の専門知識を補完する授業を開設し、選択させる

5

3-2) 実技など専門知識を踏まえた学習指導方法に関する指導

- 理科の実験、体育実技などの指導には、教育学や認知科学、心理学等に基づく一般的な指導方法に加えて、専門知識を踏まえた指導方法が必要と思われるが、多くの場合、教職に関する専門科目の授業だけでは対応できない
- 小学校教員の体育実技、理科の実験などに関して専門知識を踏まえた指導方法に関する指導が不足
- 専門知識を踏まえた指導方法に関する研究や大学での指導方法とテキスト開発が不十分

(参考) お茶の水女子大学サイエンス&エデュケーションセンターの取り組み
— 教員養成学部、教育学サイドからではなく専門学部サイドからの試み

- 1) 小中学校の理科実験支援 (H22 小23校、中1校 200授業)

学級担任教員が主導的に実験を指導できるよう、当該担任教員との数度にわたる打ち合わせ、準備を経て、大学教員が実験を補助

- 2) 東京都北区のすべての教員を対象とした実験・観察を中心に理科の指導方法に関する研修

H20 「てこのはたらき」に関わる指導と教材・教具の工夫
H21 「電気のはたらき」に関わる指導と教材・教具の工夫
H22 身近な植物の観察及び継続観察に関わる指導と教材・教具の工夫

6

▼ 3-3) 教育課程編成や授業計画作成に関する指導の充実

- 今後の学校教育の在り方を考えると、教員養成においても
 - ① 学習指導要領に基づく主体的な教科のカリキュラム編成に関する指導
 - ② 教科に関する専門知識と教育学、認知科学、心理学等の学習関連科学の活用による学習指導計画作成に関する指導
 - +
 - ③ 新しい学び、新しい学校を具現化する次のような授業計画の
 - 多様な授業形態を想定した授業計画
 - 地域や専門分野のボランティアとの協働を想定した授業計画
 - 子どもの理解状況や習得過程等に応じた指導を想定した授業計画
 - 子どもの能動的なあるいは主体的な授業参加を想定した授業計画
- 作成と実施に関する指導
の充実が必要

7

▼ (参考1) 新しい学び、新しい学校のイメージ

- 指導の基本：子どものそれまでの理解状況や習得過程等に応じた指導
 - 指導内容別の理解状況、十分に理解した事項とそうでない事項それぞれの指導場面で用いた教材や指導案、教員とのやりとりの状況等をデータベース化し、それらを活用して指導を行っていく
- 指導スタッフ：上記のようなきめ細かい指導とそれを実現する多様な学びの形態に必要な多彩で豊かなスタッフが協働
 - ・教育の専門家である教員
 - ・習得過程の記録、データベース化など教員の活動を支援する専門的スタッフ
 - ・地域ボランティア
 - ・英語、理科実験、体育実技など専門的指導内容を支援する専門ボランティア
- 指導内容、指導の方法、学びの形態：
 - 指導内容のモジュール化とそれぞれの内容等に応じた多様な提供
 - 学級集団での授業に加えて個別指導、学校内外での共同学習
 - 従来の授業形態に加えて子どもの能動的なあるいは主体的な授業参加
 - 授業計画への子どもの参画など
など多様な学び
- マネジメント：校長を中心に多様な指導スタッフと地域住民や保護者が参画

8

▼ (参考2-1) 新しい学び、新しい学校を実現するために

1) 学校など教育制度とその運用において地域性を回復する

○概念の転換：地域の人材育成は地域の教育機能が連携し、一体的に行う

○制度や運用上の措置：

学校内外での情報の共有化

設置者、学校種の異同を超えた学校間の連携あるいは一体的運営

学校教育と社会教育、教育と福祉などの協調的機能分担など

2) 学校の自主性・自律性を確立する

○意識の確立：当該行政サービスの享受者の近くにおいて現場の状況やニーズを把握している者が提供すべきサービスの内容や水準を決定した方がよい

(基本的人権を保障する観点から学校教育の枠組みや教育内容の大綱は国が定めることを前提に)

○制度や運用上の措置：配属や在任期間など教職員人事の改善
一定の主体性を導入するなど財政制度上の改善

9

▼ (参考2-2) 新しい学び、新しい学校を実現するために

4) 教育課程編成基準

○現在の学習指導要領 学問分野別の教科編成が主体

- ・それぞれの教科の指導の趣旨・目的は明確に定まり共通理解されているか？
- ・学習指導要領に示された各教科の指導計画作成上の配慮事項
思考力、判断力、表現力の涵養と言語活動の充実、問題解決型学習の重視、
児童による学習課題の選択、将来について考える機会の設定など

○「3グローバル人材育成という観点から学校教育に求められるもの」を確実に習得させ、形成していくため

従来の学問分野別の教科編成から、涵養しようとする資質能力と
そのための学習活動という観点からの教育課程編成に転換する

ことを検討し、具体的なモデルを作成することも重要な政策研究課題と認識
また、それは学校において新しい学び、新しい学校を実現をめざして指導
計画を作成する際にも有力な参考資料となるものとする

国立教育政策研究所のプロジェクト研究として

「教育課程の編成に関する基礎的研究」(H21-25)を実施

10

▼ (参考2-3) 新しい学び、新しい学校を実現するために

5) 学校施設と情報環境

○学校施設ととりわけ学習の場を形成する物理的な環境は教授法や学習スタイルに相互に影響を及ぼす

OECD/CELE学校施設好事例集表彰式及び記念講演会(2011.1.19)でのHanna von Ahlefeld (Analyst, Directorate for Education, OECD)氏講演を参照(<http://www.nier.go.jp/shisetsu/pdf/hokoku2010.pdf>)

氏は講演で個々の学習のニーズに応えるa flexible, open plan solutionを強調し、未来の学校のヒントがここにあると言及



(Hanna von Ahlefeld 氏講演資料から)

○情報環境

従来機器の代替にとどまらずに、情報技術の進展や情報環境の整備が新しい学びに向けた教育計画や指導方法、学習形態等の開発・試行と相互に影響を及ぼしあって、教育の革新が実現

11

▼ (参考3) 今後の学校教育行政の上で考えなければならないこと

政策形成や具体の施策展開で次の2点が重要となる

1 人口減少局面での資源(人、物資、資金)の有効活用

- ① 従来のように目的や機能が多少異なるからといって資源をそれぞれ別に割り当てる余裕はなくなる
- ② 既存の基盤や資源を異なる目的、機能の組織や機関の間で共同利用することが求められる
- ③ 制度や仕組みを抜本的に変革する資金及びエネルギーの余裕もなくなり、むしろ異なる基盤や制度の上に仮想的な共通プラットフォームを構築して新たな機能を付与していくことが主流になる

2 東アジアの経済の成長と国際分業の拡大を見据えた雇用政策と人材の育成

- ① 国際的に通用する専門性の修得とコミュニケーション能力の育成
- ② 国際競争におけるいわゆるソフトパワー、ソフト産業の重視
- ③ 多くの事業・業務の国際化に対応する就業力の育成

12

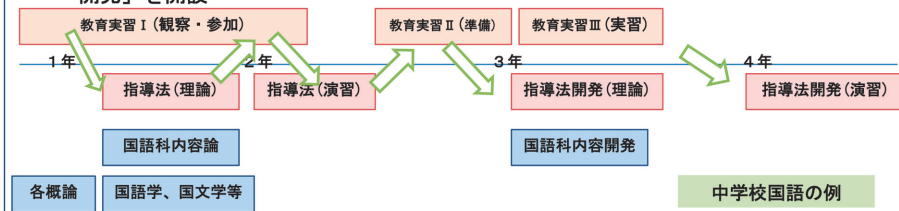
4 各教科の指導等に関する教職課程の専門科目構成の再構築を目指す大学における様々な試み (以下の内容は徳永によるまとめ)

1) 島根大学 教育学部の専攻ごとに「教科内容構成研究」プログラムを開設 (H16開設、18実施)

- ・趣旨： 教科専門科目と教科指導法の橋渡し
- ・内容： 教育内容たる事象自体に関する学問が学校教育でどのように再構成、教授されているか、またどのように再構成、教授されるべきかを研究教育する
- ・履修： 教科に応じて5～8単位を必修 (教科又は教職に関する科目として)
- ・指導教員： 教科専門科目と教科指導法担当教員によるチームティーチング

2) 岡山大学 教科専門科目と教科指導法と教育実習による体系的なプログラムの実施 (H22から)

- ・教科専門科目として、専門分野に関する各論と別に、「教科内容論」、「教科内容開発」を開設



13

3) 広島大学 教員養成拡大スタンダードと教科指導法関連授業科目の充実など (H22から)

趣旨： 教職科目の履修による単位の積み上げから教員として必要な資質や能力の修得へ転換

内容： ① 8項目からなる資質能力の基準を定め、各資質能力項目とそれぞれの修得を担う授業科目を対応させ、授業科目の内容をそれらに応じたものとする

② 教科指導法に関するものとして従来の授業科目に加えて、〇〇教育カリキュラム論、〇〇授業プランニング論等を開設

③ 教科専門科目として〇〇教材構成論を開設し、教育学バックグラウンドの教員が担当

4) 筑波大学 (H9から)

体育学群の専門科目 (課程認定上の教職に関する科目) として以下の授業科目を開設して当該学群の教員が指導

<指導方法理論・実習> 体育授業理論・実習Ⅰ～Ⅲ、保健授業理論・実習

5) 上記のほか国立教育政策研究所のプロジェクト研究「教員養成等の在り方に関する調査研究」(H22～23)において、「教員養成課程における教科専門科目と教職専門科目を架橋する領域の取り組み状況等」調査研究の対象としている大学・学部とその設定授業科目など

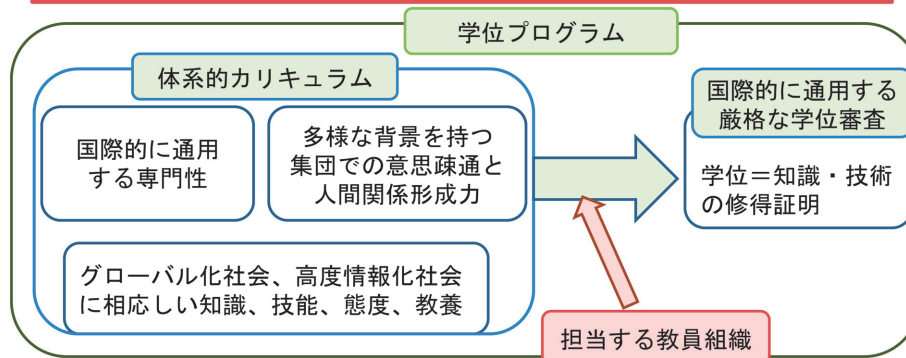
| | | | |
|--------|-----------------------------|---|--------|
| 千葉大学 | 教材研究 | 教科により主に2～4年次で8単位 | 教科専門科目 |
| 静岡大学 | 教科内容指導論 I 及び II | I : 2単位 2年次必修、 II : 2単位 3年次必修 教科又は教職に関する科目 | |
| 横浜国立大学 | 中等〇〇科 教育法 | 教科教育法中の4単位を教科内容学にて教材研究など実施 | |
| 鳴門教育大学 | 教育実践基礎演習 教科教育実践 I、II 及び III | 合計8単位 教育実践基礎演習と教科教育実践 I : 1年次 教科教育実践 II 2年次、同 III 3年次 | |

6) 大学教育全体の改革の動向

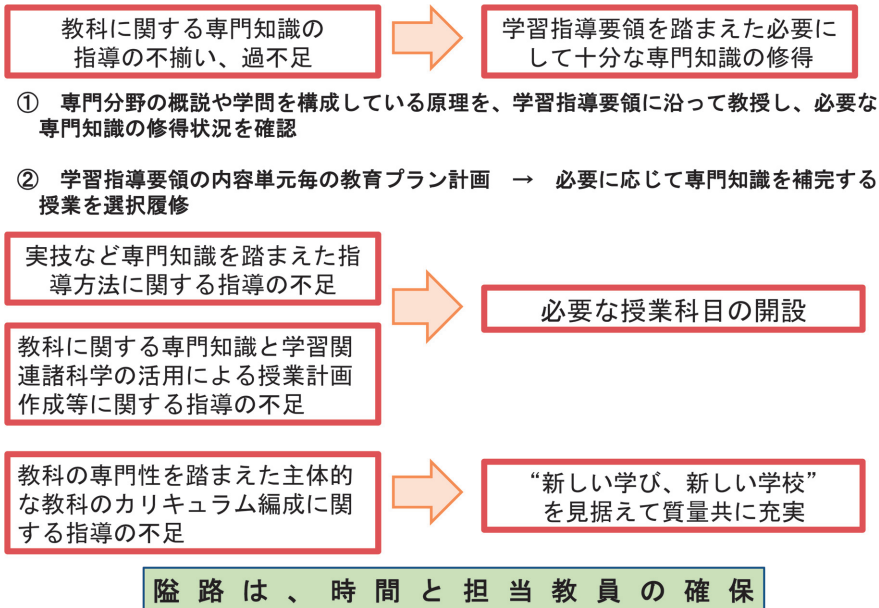
- 履修主義から修得主義への転換
- 体系的な教育課程の編成と組織的な実施 ex FDIはこの方向での取り組みの一つ
- これらに関する教育情報の公表の進展

▼ (参考4) 大学教育の学位プログラム化と教育情報の公表

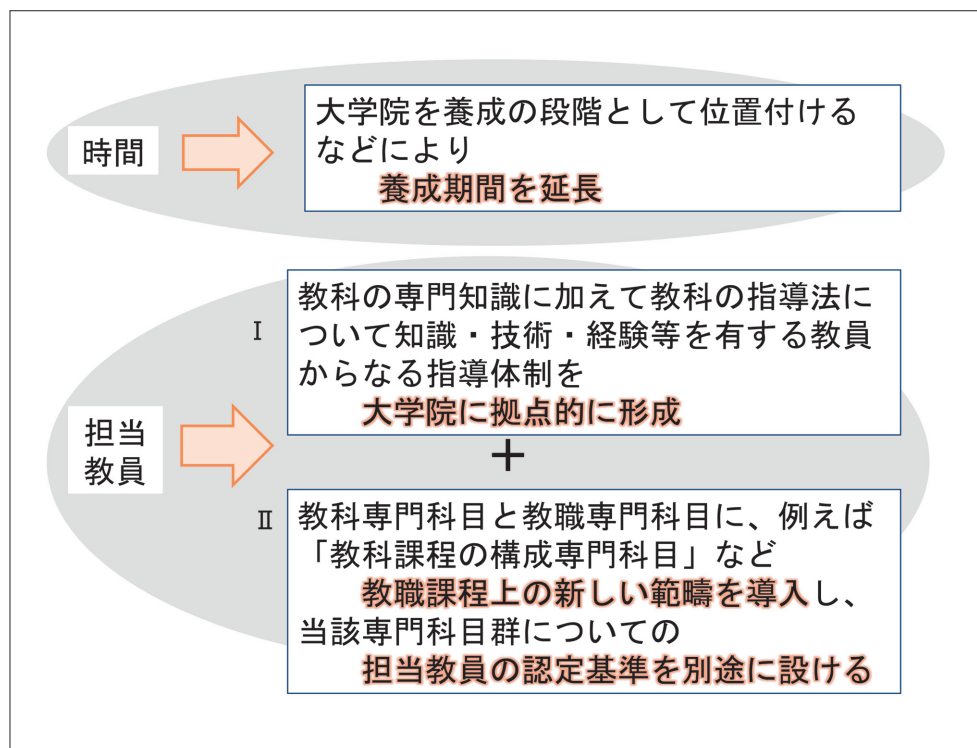
- 学位プログラム
 - ① 関係教員団による学位プログラムの引き受けと当該目的に応じた体系的なカリキュラムの編成
 - ② 当該体系的なカリキュラムの履修を通じた修得予定の専門知識・技能等の明確化
 - ③ 上記の①, ②に関する関係教員間の共通理解と協働に基づく当該カリキュラムの実施
 - ④ 当該専門知識・技能等の修得に対する当該分野の名を付した学位の授与=当該学位が国内外を通じて一定の専門知識・技能等を修得したこと当該大学による保証となっていること
- 大学教育の学位プログラム化
上記①～④に相当する教育情報の公表を事業補助金等の申請要件とすることなどにより推進



▼ 5 各教科の指導等に関する教職課程の専門科目構成に関する提案



17



▼ (参考) 中央教育審議会特別部会の審議経過報告 (H23.1.31)における関係する記述

- ……大学の意識も変わりつつあるが、今後、修士レベル化を検討するに際しては、理論を基礎とした実践的指導力を養成するための教育課程や教育方法、……大学教員の資質能力向上方策や組織体制の在り方など……大学における教員養成教育の在り方について検討する必要がある。
- 教員養成のカリキュラムについて、……学士課程では、教職や教科についての基礎・基本をしっかりと修得させ、修士レベルでは、……①学校現場での実習をしながら、……実践力を磨くとともに、……コミュニケーション力を培い、教科や教職等の実践的指導力を身に付ける
- 具体的なカリキュラムについては、
「教職専門と教科専門の間の溝を埋めるために、従来の『教科に関する科目』と『教職に関する科目』を架橋する、『教科内容構成に関する科目（仮称）』を新設してはどうか」、
「教職を目指す者にとって必要な教養教育について議論すべき」、
「教科教育法の内容、性格を改めるべき」などの意見があった。
また、理科をはじめとする教科に関する指導内容を充実すべきとの指摘もある。
(以下略)

▼ 6 教員養成に重点を置く大学と当該担当学部への期待

